

Ahner, Philipp

Wahlentscheidung "Musikunterricht" in der Sekundarstufe II

Clausen, Bernd [Hrsg.]: Vergleich in der musikpädagogischen Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2011, S. 147-175. - (Musikpädagogische Forschung; 32)



Quellenangabe/ Reference:

Ahner, Philipp: Wahlentscheidung "Musikunterricht" in der Sekundarstufe II - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]: Vergleich in der musikpädagogischen Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2011, S. 147-175 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-89741 - DOI: 10.25656/01:8974

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-89741>

<https://doi.org/10.25656/01:8974>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Bernd Clausen
(Hrsg.)

Vergleich in der musikpädagogischen Forschung

Comparative Research in Music Education



Themenstellung: Der Vergleich als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses mit der Möglichkeit begrifflicher Differenzierung und/oder als Ordnungsverfahren macht ihn in vielen Wissenschaftsbereichen zur zentralen Methode. Die AMPF-Tagung 2010 im Kloster Frenswegen/Nordhorn widmete sich dem Vergleich in unterschiedlichen Gegenstandsbereichen. Die in diesem Band versammelten Beiträge dokumentieren eindrücklich seine hohe Relevanz in der musikpädagogischen Forschung, regen zu weiteren Untersuchungen an, machen aber gleichzeitig auf Desiderate aufmerksam. So weist beispielsweise der Gastbeitrag von Lucy Green auf die komplexe Bildung musikalischer Identitäten in einer globalisierten und glocalisierten Welt hin, die bisher zu wenig Berücksichtigung in der Musikpädagogik gefunden hat.

Subject: Comparison as a method to determine and quantify relationships has widely been accepted as an indispensable element of research. This edition of the proceedings of the 32nd annual conference of the German Association for Research in Music Education (AMPF) covers a wide range of topics from improvisational strategies, to vocal practice in schools from a systemic constructivist perspective etc. In addition several quantitative and qualitative studies put emphasis on comparison in music educational research from various perspectives.

Der Herausgeber: *Bernd Clausen*, seit 2008 Professor für Musikpädagogik/Musikdidaktik an der Hochschule für Musik Würzburg, arbeitet vor allem in den Bereichen der Komparativen Musikpädagogischen Forschung sowie der Inter-/Transkulturellen Musikdidaktik an der Herausarbeitung von Schnittstellen zwischen Musikethnologie und Musikpädagogik.

Inhalt

Bernd Clausen:

Vorbemerkung

Introductory Remark

9

Beiträge zum Tagungsthema

Lucy Green:

Musical identities, learning and education: Some cross-cultural issues

11

Michael Ahlers:

Text – Musik – Bild. Ausgewählte Ergebnisse einer interdisziplinären Studie zum Vergleich von Kreativstrategien im Rahmen von Improvisation

35

Text – Music – Image. An interdisciplinary Study on Comparison of Improvisational Strategies

57

Nina Dyllick:

Vokalpraxis in der Schule – Durch eine systemisch-konstruktivistische Perspektive zu einem veränderten fachdidaktischen Verständnis?

59

Vocal Practice in Schools – By Means of a Systemic Constructivist Perspective to a Modified Understanding of Didactic?

83

L. Oberhaus, J. von Hasselbach, A. Glatz, D. Oesterreich, Eva Schulze:

Solo oder Trio? Einzelplanung und Kooperative Planung im Vergleich. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über künstlerische Fächerverbünde Baden-Württembergs

85

Solo or trio? A comparative study of individual and cooperative lesson planning. Findings from an empirical study of artistic interdisciplinary courses in Baden-Württemberg

111

Barbara Roth, Kurt Sokolowski:

Die Bedeutung von Motivation und Volition beim Üben eines Musikinstrumentes: Was unterscheidet das Üben unter Lust und Unlust? Ergebnisse einer Tagebuchstudie mit Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden 113

The significance of motivation and volition for practising musical instruments: What makes the difference between practicing keenly or reluctantly? Results of a diary-based study with pupils and students of schoolmusic 144

Philipp Ahner:

Wahlentscheidung „Musikunterricht“ in der Sekundarstufe II 147

Choosing Music in Secondary Education 174

Winfried Sakai:

Musikpräferenzen von Grundschulkindern in urbanem Kontext. Vergleichende Analysen quantitativer Daten am Merkmal Migrationshintergrund 177

Music Preferences of Primary school children in urban context. Comparative analysis of quantitative data with migration background as criterion 202

Shengying Luo:

Die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit im Musikunterricht der Grundschule. Eine komparative Studie zwischen China und Deutschland am Beispiel Peking und Hannover 205

Promoting Expression and Communication in Primary School Music Education. A comparative case study between China (Beijing) and Germany (Hanover) 209

Methodologisches Forum

Stefan Hörmann:

Im Gespräch: Systematische Musikpädagogik 211

Under discussion: Systematic Music Pedagogy 223

Anne Niessen, Ulrike Kranefeld, Andreas Lehmann-Wermser:

Bericht über die Sitzung des „Arbeitskreises Qualitative Forschung in der Musikpädagogik“ (QFM) 225

Report on the meeting of the Study Group “Qualitative Research in Music Education“ (QFM) 229

Christine Moritz:

Transkription von Videodaten über einer Zeitachse – die Feldpartitur in der musikpädagogischen Forschung 231

Transcription of video data over a timeline: the ‘Feldpartitur’ in Music Educational Research 259

Freie Beiträge

Julia Wieneke:

Musik vermitteln in Kompositionsprojekten. Eine qualitative Untersuchung schulischer Projektarbeit 261

Learning Music Through Composing. A Qualitative Study of Art Projects in Schools 292

Anja Bossen:

Rhythmisch-musikalische Unterstützung des Schriftspracherwerbs – das BeLesen-Training 295

“BeLesen-Training” – a Remedial Instruction Concept for rhythmic-musical support in relation to Written Language Acquisition in multilingual learning groups 314

PHILIPP AHNER

Wahlentscheidung „Musikunterricht“ in der Sekundarstufe II¹

Musik als Pflichtfach verschwindet zusehends aus den Stundentafeln der Schulen. Ist Musikunterricht einmal ein Wahlfach geworden, so ist die Belegung freiwillig und zusätzlich zum Pflichtunterricht. Warum wählen Jugendliche im Alter von 15 bis 19 Jahren zwei Schulstunden Musikunterricht zusätzlich zum Pflichtunterricht von mindestens 32 Stunden pro Woche?

„Repräsentative Forschungsergebnisse zu Einstellungen von Schülern zum Musikunterricht liegen uns derzeit nicht vor, obwohl wir eine derartige Grundlagenforschung für fachdidaktische Entscheidungen dringend benötigen. [...] zum [...] Musikunterricht als Entscheidungsfeld im System von Angebot (des Lehrers) und Nachfrage (des Schülers), von Lehrer- und Schülererwartungen, Schülereinstellungen und -motivationen dringen wir nur sehr unzureichend vor.“ (BASTIAN 2000/2002: 498)

An dieser Feststellung hat sich für die Sekundarstufe II in den letzten zehn Jahren grundlegend wenig geändert. Über Sinn und Unsinn von Musikunterricht wurden in den letzten Jahren eine Fülle von Positionen, Plädoyers, Grundlegungen, Appellen, Diskussionspapieren und Antworten auf solche geschrieben. Eine Systematisierung der Begründungen für Musikunterricht findet sich beispielsweise bei Hermann-Josef KAISER. Alle vier von KAISER erarbeiteten Paradigmen sind für ihn an der Rezeption von Musik orientiert. Deshalb entwirft KAISER selbst ein Paradigma von Musikunterricht, in dem Musik als Tätigkeit den „Dreh- und Angelpunkt für eine Begründung von Musikunterricht in der Schule“ bildet. Ziel dieser musikbezogenen Tätigkeit ist es, die usuelle Musikpraxis der Schüler in eine verständige Musikpraxis zu überführen (KAISER 2002: 4ff.). Diese Überführung oder Transformation versteht KAISER als einen „Prozess, der aus einer den Aspekt der sittlich geregelten Lebensform zunächst nicht mitdenkenden Herstellungstätigkeit eine musikalische Praxis entstehen lässt“ (KAISER 2002: 11).

¹ Der vorliegende Text behandelt Ausschnitte der Dissertationsschrift des Autors. Diese erscheint im Herbst 2011.

Wie denken Jugendliche über Musikunterricht? Zahlreiche Studien beschäftigen sich mit den Einstellungen und Sichtweisen der Grundschüler sowie Schülern in der Sekundarstufe I². Die Sekundarstufe II ist in dieser Hinsicht ein weitgehend unberührtes Feld.

Studien von Hans Günther BASTIAN zur Bewertung des Schulfachs Musikunterricht in der Sekundarstufe I und in der Grundschule haben ergeben, dass Musikunterricht unabhängig vom Alter in der Rangfolge der Schulfächer einen mittleren Platz, sowohl in der Bewertung „Spaß“, wie in der „Wichtigkeit“ einnimmt. Mit der relativ gleichen Beurteilung der beiden Kriterien nimmt das Fach Musik damit eine Sonderstellung ein, da in allen anderen Fächern Freude und Wichtigkeit stark negativ korrelieren (BASTIAN 2000/2002: 494). In dieser Längsschnittstudie an Berliner Grundschulen wurde deutlich, dass die Akzeptanz und der Wunsch nach mehr Musikunterricht dann höher war, wenn in den Klassen während des Musikunterrichts mehr musiziert wurde (BASTIAN 2000/2002: 498ff.).

Matthias HARNITZ untersuchte 1999 in einer Stichprobe von 153 Jugendlichen in der Klassenstufe 10 an niedersächsischen allgemein bildenden Gymnasien inwieweit aus Sicht der Jugendlichen im Musikunterricht Raum für Teilaspekte ihrer musikalischen Identität vorhanden sind, und welche Konflikte entstehen, wenn dieser Raum von den Jugendlichen nicht wahrgenommen wird. HARNITZ bildete dazu Jugendtypen nach der in der Freizeit präferierten Musikrichtung. Alle gebildeten Typen sind insgesamt mit dem erlebten Musikunterricht unzufrieden, wobei die Behandlung einzelner Genre im Musikunterricht je nach Typ sehr unterschiedlich beurteilt wird. Die Unzufriedenheit führt nur bei wenigen Jugendlichen zu einem Konflikt im Sinne eines devianten Verhaltens. Ein großer Teil der Jugendlichen schaltet innerlich ab. Der Musikunterricht liegt in den meisten Fällen neben der musikalischen Identität und berührt die Jugendlichen wenig. Damit zeigte die Untersuchung, warum „Musikunterricht, entgegen der hohen Alltagsbedeutung von Musik, nur geringes Ansehen genießt“ (HARNITZ 2002: 193).

Einen negativen Einfluss scheint das Vorsingen in der Schule auf die Einstellung zu Musik in der Schule zu hinterlassen. So gaben Erwachsene lange nach ihrer Schulzeit an, dass dieses Ereignis einen bleibenden negativen Einfluss auf ihr musikalisches Erleben und Selbstwertgefühl hinterlassen habe (SPYCHIGER 2007: 15). Geschlechtsspezifische Umgangsweisen mit Musik

² Vgl. BASTIAN (2000/2002); BRUNNER (2007); GAUL (2009); HARNITZ (2002); STÅLHAMMAR (2004). Studien rund um das Jeki-Projekt: STIFTUNG JEDEM KIND EIN INSTRUMENT; VONDERAU (2007).

spiegeln sich auch im insgesamt größeren Engagement von Mädchen für Musikunterricht wider. Vor allem in den 1990er Jahren haben sich Untersuchungen mit Gender-Effekten in der Musikpädagogik und in der musikalischen Sozialisation von Jugendlichen auseinander gesetzt (LEHMANN-WERMSE 2002).

Außerhalb des deutschen Sprachraums sind die Forschungen von Börje STÅLHAMMAR für die Einstellungen von Jugendlichen zu Musik zu erwähnen. In einem Projekt namens „Experience and Music Teaching (EMT)“ wurden 12 Jugendliche im Alter von 15 Jahren befragt. Jeweils zur Hälfte Mädchen und Jungen und je zur Hälfte schwedische und englische Jugendliche. STÅLHAMMAR verfolgt in seinen Ausführungen nicht das freie Handeln der Jugendlichen weiter, sondern entwickelt auf der Grundlage der Grounded Theory aus den Interviews ein Modell für Musikunterricht (STÅLHAMMAR 2004; STÅLHAMMAR 2006).

Schulisches und musikalisches Selbstkonzept

Das Selbstkonzept, als mentales Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften, bietet einen anderen Zugang zu den Einstellungen Jugendlicher. In der Literatur werden auch Begriffe wie Selbstbild, Selbstmodell oder Selbsttheorie verwendet. Der Begriff Selbstkonzept hat in jedem Fall den Charakter einer Selbstbeschreibung (deklaratives Konzept). Oft wird davon die Selbstbewertung (affektiv-evaluatives Konzept) unterschieden, die sich zusammen mit der Selbstbeschreibung im Selbstwertgefühl widerspiegelt. Weitgehender Konsens besteht darüber, dass „sich selbstbezogene Kognitionen nicht auf das Selbst als Gesamtheit, sondern überwiegend auf spezifische Teilbereiche desselben beziehen [...]. Allerdings ist die Struktur dieser bereichsspezifischen und/oder situationsspezifischen Partialmodelle der eigenen Person noch heftig umstritten“ (MOSCHNER, DICKHÄUSER 2006: 685). So lassen sich Vertreter hierarchischer, nicht-hierarchischer und multidimensionaler Systeme selbstbezogener Kognitionen unterscheiden.

Für ein Selbstkonzept, welches die Komplexität von Schule und Musik mit ihren stark emotionalen Determinanten berücksichtigt, erscheint die Verwendung rein deskriptiver Elemente des Selbst als wenig hilfreich. Ein so definiertes Selbstkonzept würde Aspekte der Selbstachtung und Akzeptierung des Selbst bei der Entscheidung des Wahlangebots Musikunterricht ausklammern. Deshalb wird in Anlehnung an Hans Günther BASTIAN der Begriff Selbstkonzept bewusst als ein Oberbegriff betrachtet, der affektiv-emotionale Elemente und damit auch das Selbstwertgefühl mit einschließt (BASTIAN 2000/2002: 440).

Durch „Musikalische-Biografie-Interviews“ mit Menschen, die ihren Zugang zur Musik überwiegend oder ausschließlich zum Rezipieren von Musik finden, konnte Maria SPYCHIGER die Mehrdimensionalität des musikalischen Selbstkonzeptes auch außerhalb aktiv Musizierender verdeutlichen (SPYCHIGER 2007: 10ff.). Das musikalische Selbstkonzept umfasst demnach ein „Korrelat akkumulierter musikalischer Erfahrung, anhand deren eine Person sich in diesem Lebensbereich selbst wahrnimmt und einschätzt und worauf sie rekurriert, wenn sie sich diesbezüglich beschreibt. Das musikalische Selbstkonzept entsteht im Zusammenspiel mit vielen Faktoren im Laufe des Lebens einer Person, und es steuert seinerseits ihre weiteren musikalischen Erfahrungen“ (SPYCHIGER 2007: 14). Das musikalische Selbstkonzept ist nicht als statischer Zustand zu verstehen. Es ist vielmehr eine Spirale, in der das musikalische Selbstkonzept Verhalten und Befinden, damit auch das soziale Umfeld des Einzelnen beeinflusst. Die Selbstwahrnehmung des eigenen Verhaltens und Befindens sowie des sozialen Umfelds beeinflussen wiederum das musikalische Selbstkonzept (SPYCHIGER 2007: 16ff.). Für die verhaltenssteuernden Funktionen in der Schule hebt SPYCHIGER neben den genannten Kategorien auch die Selbstnähe zur Musik hervor. Bezogen auf die Schülerinnen und Schüler und die Wahl ihrer Schulfächer beschreibt die Selbstnähe das Ausmaß, in dem diese glauben, über ein Schulfach die eigene Person definieren und nach außen darstellen zu können.

Motivationspsychologie und Verhaltensforschung

Das Interesse an einem Gegenstand und die Zielorientierung einer Person sind Teile einer dispositionalen Motivationsstruktur. Diese ist durch eine benennbare psychische Struktur gekennzeichnet. Bezüglich des Interesses wird angenommen, dass dieses vor allem durch Wertvorstellungen geprägt wird. Ähnlich wird die Zielorientierung als mental repräsentierte Zielvorstellung betrachtet (SCHIEFELE 2009: 154). Das Interesse an schulischen Fächern nimmt insgesamt im Schulverlauf ab (FEND 1997). Dies betrifft insbesondere naturwissenschaftliche Fächer. Als Ursachen werden die größer werdende Diskrepanz zwischen curricularem Angebot und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, der wachsende Wunsch nach Selbstbestimmung und die Differenzierung der Interessen in der Adoleszenz genannt. Alle drei Einflussgrößen konnten in empirischen Studien als relevant und durch eine Reihe von Interventionsmöglichkeiten als beeinflussbar bestätigt werden (SCHIEFELE 2009: 169f.).

Was nun, wenn Jugendliche leidenschaftlich gerne musizieren, Musikunterricht als wichtig erachten und trotzdem keinen Musikunterricht wählen? Eine mögliche Antwort dazu liefert Falko RHEINBERG, in dem er neben der Motivation die Bedeutung des Willens in Betracht zieht. „Es müssen Widerstände überwunden werden, damit das geschieht, was man sich nach einem motivationalen Beurteilungsprozess vorgenommen hat“ (RHEINBERG 2008: 176ff.). Als zu überwindende Hindernisse können hier zwei zusätzliche Unterrichtsstunden, ungünstige Unterrichtszeiten, Ängste vor dem offenen Zeigen der eigenen Musikpräferenzen gegenüber Mitschülern oder für Jungen die Gefahr, eventuell ausschließlich mit Mädchen in einer Gruppe zu sein, vermutet werden.

Die empirische Erforschung des Entscheidungsverhaltens von Jugendlichen in der Sekundarstufe II war bereits Gegenstand mehrerer Forschungsprojekte. Dabei ging es nicht um Musik, sondern in den meisten Fällen um Berufswahlentscheidungen (DIMBATH 2003; FEND 2003), Studienwahlentscheidungen oder Disparitäten beim Übergang von Schule in Beruf oder Studium. Einen aktuellen Überblick über die Forschung zur Studienwahlentscheidung liefert die Studie von „CHE“ und „EINSTIEG“ (HACHMEISTER et al. September 2007). Soziale Disparitäten beim Übergang von Schule in Beruf oder Studium sind im Rahmen der Datenerhebung der TOSCA-Studie des Max-Planck-Instituts deutlich geworden (KÖLLER 2004; MAAZ 2006). Wichtige Impulse und Ergebnisse liefert auch die Studie des Max-Planck-Instituts „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungem Erwachsenenalter“ (BIJU). Untersucht wurden die Bildungskarrieren im Jugend- und frühen Erwachsenenalter. Zoe DANIELS hat auf dieser Datengrundlage die Entwicklung der Interessen an den Schulfächern in der Sekundarstufe I herausgearbeitet. Darin wurde deutlich, dass die Interessen an den Schulfächern in der Sekundarstufe I generell, im Detail aber sehr unterschiedlich abnehmen. Gerade gegen Ende der Sekundarstufe I wird der Interessenverlust deutlich weniger, in einigen Fällen nimmt das Interesse zu (DANIELS 2008).

Musikunterricht an beruflichen Gymnasien

Der Umfang, den berufliche Schulen bei der Vergabe allgemein bildender Abschlüsse eingenommen haben, ist weitgehend unbekannt. Im Bildungssystem in Baden-Württemberg werden beispielsweise ein Drittel aller allgemeinen Hochschulzugangsberechtigungen an einer beruflichen Schule erworben. Wie sieht es jedoch mit Musik an beruflichen Schulen aus? Führen diese Gymnasien gerade deshalb den Titel „berufliche“, weil in diesen Schulen

auf Fächer wie Musik verzichtet wird? Berufliche Gymnasien haben das Ziel der „Allgemeinen Hochschulreife“. Musikunterricht ist als Wahlfach im Fächerkanon an allen Schulen vorgesehen.

Das weitere Vorgehen erfolgt unter der Annahme, dass Einstellungen und Entscheidungen Jugendlicher wesentlich vom schulischen Umfeld abhängig sind. Da dieses von Schulart zu Schulart und von Bundesland zu Bundesland sehr verschieden ist, wird eine Schulart in einem Bundesland fokussiert.

In Baden-Württemberg haben berufliche Gymnasien eine lange Tradition. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler an beruflichen Gymnasien hat sich in den letzten 30 Jahren mehr als verdoppelt. Im Schuljahr 2009/2010 haben 17.000 Schülerinnen und Schüler an beruflichen Gymnasien einen Platz erhalten und damit die Möglichkeit, die allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Das berufliche Gymnasium gibt es in der agrarwissenschaftlichen (AG), biotechnologischen (BTG), ernährungswissenschaftlichen (EG), sozialwissenschaftlichen (SG), technischen (TG) und wirtschaftswissenschaftlichen (WG) Richtung.

Die beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg sind formal gesehen Gymnasien in der Aufbauform, welche auf der 10. Klasse der Realschule aufbauen und drei Schuljahre umfassen (SchG §8 (2)).³ Neben Realschülern haben auch Schüler des Gymnasiums mit einem Versetzungszeugnis der Klasse neun sowie Schüler mit Fachschulreife oder einem gleichwertigen Bildungsabschluss Zugang zu einem beruflichen Gymnasium (SchG §8 (2): 2). Abbildung 1 zeigt die möglichen Bildungswege von der Grundschule bis zum Eintritt in ein berufliches Gymnasium. Die angegebenen Prozentwerte beziehen sich auf die Ergebnisse der TOSCA-Studie (MAAZ et al. 2004: 163).

Der Musikunterricht ist für alle beruflichen Gymnasien als zweistündiges Wahlfach in allen drei Jahren vorgesehen (Ministerium 2008: 7). Musik kann in allen Richtungen zu Beginn des Schuljahres als Wahlfach belegt werden. Die vier Kurse der beiden Jahrgangsstufen können einfach gewertet in das Abitur eingebracht werden (MINISTERIUM 2008: 13).

³ An wenigen Standorten (außerhalb des Regierungsbezirks Tübingen) bestehen berufliche Gymnasien der sechsjährigen Aufbauform mit Musik als Pflichtfach in den Klassen 8 und 10. Diese werden im Folgenden nicht weiter behandelt.

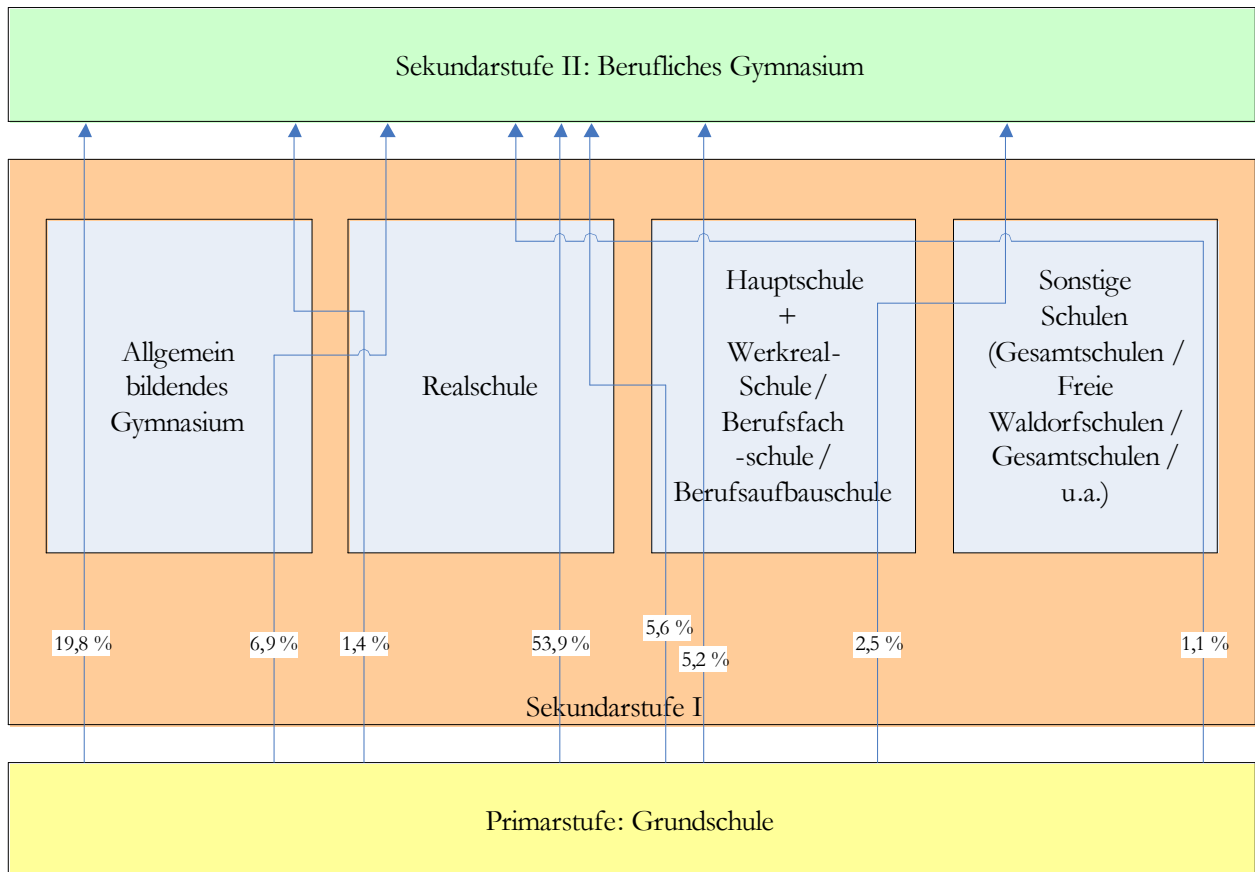


Abbildung 1: Bildungswege zwischen Grundschule und beruflichem Gymnasium in Baden-Württemberg (MAAZ et al. 2004: 163)

Angebot und Nachfrage – eine quantitative Untersuchung

Die rechtlichen Rahmenbedingungen bieten den Schulen bei der Ausgestaltung ihres künstlerisch-ästhetischen Fächerangebots einen großen Spielraum. Vom reichhaltigen Angebot an Musik, Kunst und Philosophie bis zum völligen Verzicht darauf ist an den Schulen aus rechtlicher Sicht alles möglich. Untersucht wurde ein Querschnitt für das Schuljahr 2009/2010. Im November 2009 wurde die Befragung der 37 Standorte der beruflichen Gymnasien in Süd-Württemberg durchgeführt.

12 der 37 beruflichen Gymnasien bieten Musikunterricht an der eigenen Schule an. Sieben dieser 12 Schulen ermöglichen allen Schülern (Eingangsklasse und Jahrgangsstufen) des beruflichen Gymnasiums den Besuch von Musikunterricht. Von der Gesamtheit der Schüler an diesen 12 beruflichen Gymnasien belegen durchschnittlich etwa 8 % Musikunterricht. Dabei wurde noch nicht berücksichtigt, dass ein Teil dieser Schüler nur in einem der drei Jahre Musikunterricht wählen kann. Der prozentuale Anteil an den Schulen bewegt sich zwischen 2 % und 42 %. Anteile von über 15 % erreichen nur

Schulen, die noch nicht über Jahrgangsstufen verfügen. Der Anteil der Mädchen in den Musikkursen ist mit rund 67 % überproportional hoch. Abbildung 2 zeigt die prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Musikunterricht in Abhängigkeit von der Gesamtschülerzahl des jeweiligen beruflichen Gymnasiums. Schulen mit Musikunterricht an der eigenen Schule sind mit einer Raute, Schulen mit einer Kooperation mit einem Quadrat und Schulen ohne ein Angebot an Musikunterricht sind mit einem Dreieck gekennzeichnet.

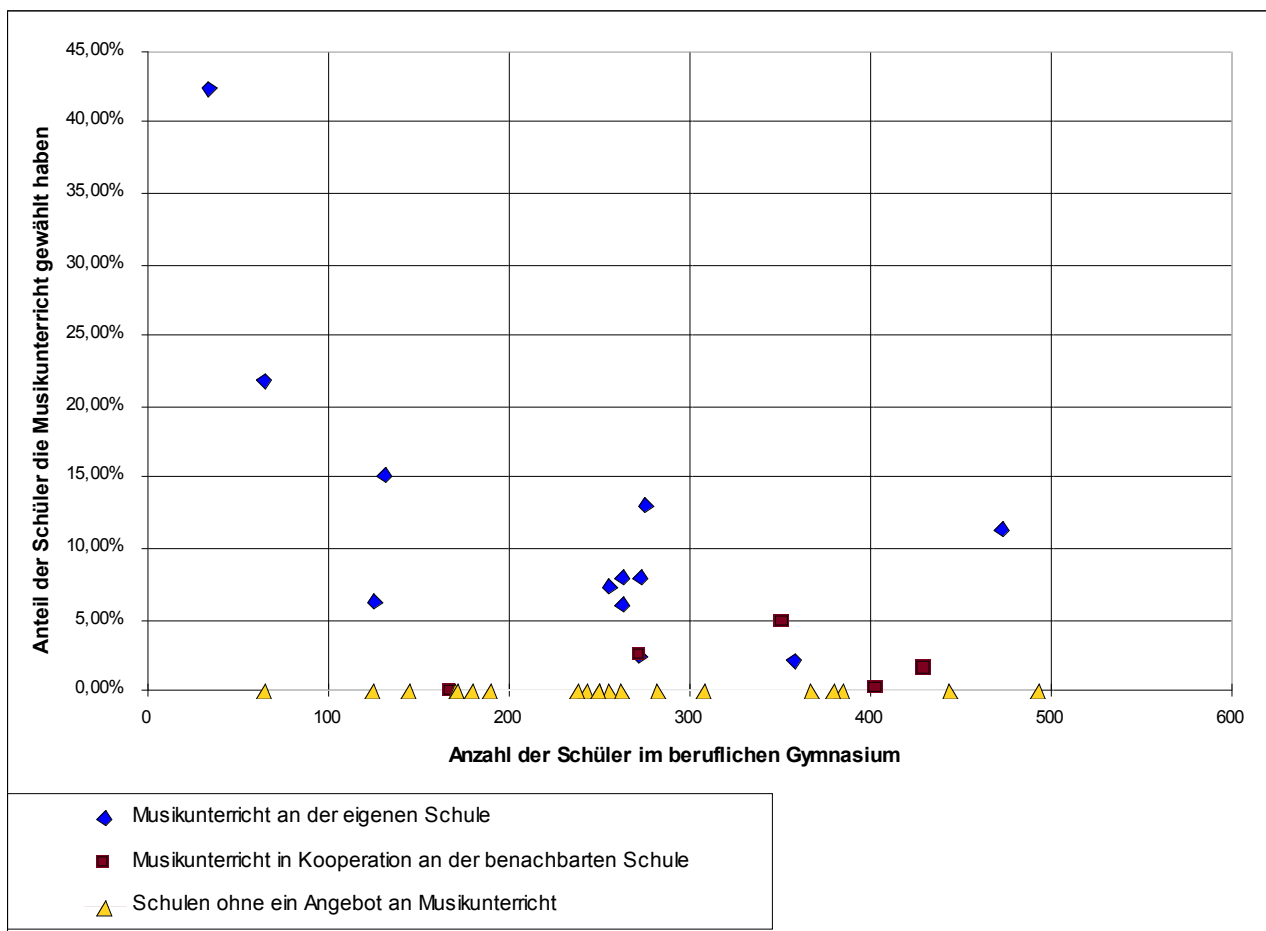


Abbildung 2: Anteil der Schüler mit Musikunterricht an Schulstandorten mit Musikunterricht, mit einer Kooperation und ohne Musikunterricht

Interviewstudie „Wahlfach Musikunterricht“

„Wahr ist, was funktioniert“ (DENZIN 2009: 142). Die Wahrheit im Sinne der tatsächlichen Situation von Musik an beruflichen Gymnasien bestimmt sich durch die Handlungsfolgen der Jugendlichen. Diese können in Interviews über ihre Einstellungen und Erfahrungen zu Musik in- und außerhalb der Schule, ihre Motivation und ihr Leben erzählen (DENZIN 2009: 145). Die Wahlentscheidungen der Schülerinnen und Schüler an beruflichen Gymnasien werden anhand von Einzelfällen untersucht. Damit fokussiert diese Studie einerseits einen Teil des Bildungssystems, andererseits bewegt sie sich im Bereich der Biographieforschung. Für beide Aspekte baut sie auf die Annahmen des symbolischen Interaktionismus. Dieser stellt eine Theorie im Sinne einer Epistemologie dar, in der Aussagen möglich sind, wie soziale Wirklichkeit entsteht. Aus den Grundannahmen des symbolischen Interaktionismus lassen sich für die Untersuchung folgende Annahmen ableiten:

- Die Jugendlichen handeln gegenüber Musik in der Schule so wie sie dieser Bedeutung beimessen.
- Diese Bedeutungen entstehen in der sozialen Interaktion und ändern sich durch einen Prozess von Interpretationen, in dem die Jugendlichen symbolisch vermittelt miteinander agieren.
- Die Jugendlichen erschaffen die musikalische Erfahrungswelt, in der sie leben. Durch Interaktionen mit sich selbst und soziale Interaktionen wird diese Erfahrungswelt ständig neu gestaltet (DENZIN 2009: 138).

Ziel dieser Studie ist nicht die Entwicklung einer Theorie, sondern die thematische und vergleichende Aufarbeitung des gewonnenen Materials für eine Weiterentwicklung des musikalischen Angebots an beruflichen Schulen.

Die Jugendlichen wurden in Leitfaden-Interviews mit konkreten Fragen zu ihren Einstellungen, Erfahrungen und Handlungen konfrontiert. Aus der Perspektive der Jugendlichen wurden zunächst Fragen zur Musik in der Freizeit gestellt. Der Musikgebrauch bietet den Jugendlichen einen Einstieg über Vertrautes aus ihrem Alltagsleben. Aus musikpädagogischer Sicht ist vor allem die Frage von Bedeutung, ob Jugendliche ihre Musik zu verstehen glauben, über sie reflektieren und ob sie Interesse haben, ihre musikalischen Kompetenzen weiter zu entwickeln. Im zweiten Teil der Interviews steht das bisherige Erleben von Musik in den vorangegangenen Schulen im Fokus. Welche Erinnerungen haben Jugendliche an ihre Erfahrungen bezüglich Musik in der Grundschule und in der Sekundarstufe I? Inwieweit prägen diese die Einstellungen und das Handeln in der Sekundarstufe II. Im letzten Teil der Inter-

views geht es um die aktuelle schulische Situation, die Entscheidungen bei der Fächerwahl und das Erleben von Musik in der aktuellen Schule.

Die Datenerhebung erfolgte im April und Mai 2010 an beruflichen Schulen im Regierungsbezirk Tübingen. Interviewt wurden Schüler der Richtungen EG, AG, BTG, SG, TG und WG. Die Interviews hatten eine Länge von 12 bis 28 Minuten, im Mittel ca. 18 Minuten. Unter den zahlreichen Verfahren zur Auswertung von Interviews hat sich im Bereich der inhaltsanalytischen Verfahren vor allem das nach Philipp MAYRING etabliert. Christiane SCHMIDT hat ergänzend zu Mayring ein Auswertungsverfahren entwickelt, das sich speziell auf Daten aus Leitfadeninterviews bezieht (SCHMIDT 2010). Auch dieses Verfahren verfolgt eine inhaltsanalytische Strategie. Der Interviewtext wird nach Themen oder Einzelaspekten geordnet und zusammengefasst. Die Bildung der Kategorien erfolgt teils aus dem Material und teils aus dem Leitfaden. Das Auswertungsverfahren beinhaltet damit hermeneutische wie empirisch erklärende Elemente. SCHMIDT schlägt für die Auswertung fünf Arbeitsschritte vor, die im Folgenden am Material durchgeführt wurden: Entwickeln von Auswertungskategorien, Erstellung des Auswertungsleitfadens, Codierung des Materials, quantifizierende Materialübersicht und vertiefende Fallinterpretationen. Die Codierung erfolgte durch die Software MAXQDA. Im Weiteren werden Ausschnitte der quantifizierenden Materialübersicht sowie vertiefende Fallinterpretationen dargestellt.

Quantifizierende Materialübersicht

In dieser Darstellung werden auszugsweise Ergebnisse des Kurzfragebogens und besonders auffällige Codehäufigkeiten vorgestellt.

An allen teilnehmenden Schulen wurde laut Schulleitung Musikunterricht an der eigenen Schule oder in Kooperation mit der Nachbarschule angeboten. Zunächst eine kurze Übersicht der soziodemografischen Daten der 25 interviewten Jugendlichen sowie deren Entscheidung bezüglich des Wahlfachs Musik im beruflichen Gymnasium.

Merkmal	Ausprägung	N	Merkmal	Ausprägung	N
Geschlecht	weiblich	13	Richtung des beruflichen Gymnasiums	AG	4
	männlich	12		BTG	4
Alter	16 Jahre	8		EG	4
	17 Jahre	9		SG	4
	18 Jahre	7		TG	4
	19 Jahre	1		WG	5

Tabelle 1: Soziodemografische Daten der 25 interviewten Jugendlichen

Ich habe in der 11. Klasse Musik gewählt	5	Ich habe in der 12. Klasse Musik gewählt	2
Ich hätte gerne Musik gewählt, aber es wurde nicht angeboten	3	Ich hätte gerne Musik gewählt, aber es wurde nicht angeboten	3
Musikunterricht wurde zwar angeboten, aber ich habe ihn nicht gewählt	16	Musikunterricht wurde zwar angeboten, aber ich habe ihn nicht gewählt	19
Musikunterricht wurde nicht angeboten und wenn doch, hätte ich ihn nicht gewählt	1	Musikunterricht wurde nicht angeboten und wenn doch, hätte ich ihn nicht gewählt	1

Tabelle 2: Wahlverhalten Musikunterricht in der 11. und 12. Klasse

Die Interviewtexte weisen eine große Bandbreite an Einstellungen, Erfahrungen und Handlungsbegründungen auf. Ein Blick in die nicht-anonymisierten Daten verrät, dass manchmal zwei Schüler trotz stark divergierender Erfahrungen, von der gleichen Schule aus der gleichen Jahrgangsstufe kommen. Die Inhalte, die mit positiven oder negativen Aspekten belegt sind, liegen weit auseinander.

- Insgesamt haben die Jugendlichen Musizieren (vor allem von Werken der Populärmusik) als positiv in Erinnerung und wollen daran gerne anknüpfen. Viele Befragte äußerten sich zu negativen oder traumatischen Erlebnissen im Musikunterricht.

- Deutliche Unterschiede in den Einstellungen und im Wahlverhalten bestehen zwischen Mädchen und Jungen.
- Die Bedeutung, die dem Fach Musik beigemessen wird, ist stark von der Situation in der einzelnen Schule abhängig. Die Jugendlichen wurden in sehr unterschiedlicher Weise auf das Wahlangebot hingewiesen. An einer Schule wusste keiner der vier Befragten, dass es dieses Angebot gibt. An einer anderen Schule ist der Musikunterricht in den Vormittagsunterricht integriert, so dass für die Jugendlichen kein zusätzlicher Schulschulnachmittag entsteht. Dies ist von großer Bedeutung, denn als ausschlaggebende Faktoren erwiesen sich im außermusikalischen Bereich das Zeitmanagement und die berufliche Ausrichtung in den ausgewählten Lerninhalten.
- Für Inhalte und Ziele des Musikunterrichts haben einige Jugendliche differenzierte Konzepte spontan erklären und begründen können. Andere reflektieren kaum über Musik und Musikunterricht, sondern genießen es, dass sie Musik als etwas in ihrem Leben haben, das nichts mit der Schule zu tun hat.

Vertiefende Fallinterpretationen

Bei den vertiefenden Fallinterpretationen nach SCHMIDT werden die Interviews unter einer bestimmten Fragestellung betrachtet und interpretiert. Es geht also nicht um eine vertiefte Interpretation von Einzelfällen für sich, sondern darum, aus den aufgedeckten Konstellationen „Hypothesen aufzustellen oder vorhandene Hypothesen zu überprüfen, zu neuen thematischen Überlegungen zu kommen oder den theoretischen Rahmen in Frage zu stellen, zu erweitern oder zu verändern“ (SCHMIDT 2010: 482f.). Die Darstellung versucht die Erzählungen der Jugendlichen möglichst sachlich wiederzugeben. Es geht in den Beschreibungen um das Typische, also um Relationen zu anderen Jugendlichen. Ein rein dokumentarischer Stil würde viele emotionale Aspekte, die von den Jugendlichen angesprochen werden, ausklammern. Deshalb wurde immer wieder auf eine impressionistische Beschreibung (MATT 2009: 583f.) zurückgegriffen, die es erlaubt, die geschilderten Gefühle mit den Handlungen in Verbindung zu bringen. Für eine ansprechende Lesart werden die ausgewählten Jugendlichen mit neuen Namen versehen, anstatt sie mit Bezeichnungen wie „B14“ anzusprechen.

Musikpraxis als Spaß in Schule und Freizeit

„Petra“ (B6, weiblich, 17 Jahre) besuchte zuvor eine Realschule und ist jetzt in der Eingangsklasse (11. Klasse) eines agrarwissenschaftlichen Gymnasiums. Die Eltern haben beide einen mittleren Bildungsabschluss. Petra war in der musikalischen Früherziehung (Elementarunterricht), spielt seit vielen Jahren Gitarre, musiziert mit Freunden und nimmt weiterhin Gitarrenunterricht. Sie legt gelegentlich bei privaten Partys oder Feten als DJ auf. Für sie ist Musik sehr wichtig. Sie dient ihr als „toller Zeitvertreib“ und um Gefühle zum Ausdruck bringen. Musik macht ihr Spaß und ist Befriedigung und Glück. Musik hat für sie aber auch immer wieder tröstende Funktion, indem sie ihr „hilft nicht Sagbares zum Ausdruck zu bringen“. Petra hört beim Lesen mit dem iPod gerne Rock und Alternativ. Vor allem weichere Klänge liebt sie, wenn sie alleine Musik hört. Abends hört sie mit Freunden gerne Musikrichtungen „wo total abgehen, wo man dann dazu tanzen kann und wo halt eigentlich total laut sind“.

Eine ähnliche Beschreibung trifft auf etwa die Hälfte der befragten Jugendlichen zu. Insbesondere bei den Mädchen ist diese Form der Freizeitgestaltung mit Musik sehr häufig anzutreffen. Besonders bei Petra ist, dass sie gelegentlich auch als DJ aktiv ist und keine Musikrichtung ablehnt, jedoch harte Musik, Rap oder Black Music weniger oder gar nicht hört. Spaß und Gefühle bilden das Zentrum ihrer Auseinandersetzung mit Musik. Das Verstehen von Text und Melodie ist Petra wichtig, aber Musikgeschichte, Musiktheorie und Harmonielehre sind für sie von sekundärer Bedeutung. Außerhalb der eigenen Empfindungswelt reflektiert sie nicht über Wirkung von Musik. Der Wunsch, die eigenen kreativen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter zu entwickeln, ist kaum vorhanden. Für Petra ist es befriedigend, auf dem erreichten Niveau weiter zu musizieren und Musik zu hören. Diese starke emotionale Zuwendung zur Musik, ohne den Willen sich musikalisch weiter zu entwickeln, scheint besonders bei Mädchen eine häufige Form der Beschäftigung mit Musik zu sein. Keiner der befragten Jungen äußerte sich in dieser Weise zu Musik.

In der Eingangsklasse hat Petra Musik gewählt und will diesen in der Jahrgangsstufe I nicht fortsetzen. Sie wünscht sich einen Musikunterricht, der dem in der Realschule sehr ähnelt. Dort waren die Doppelstunden meist so aufgebaut, dass nach einer Stunde Theorie eine Stunde musiziert wurde. Musik war ihr Lieblingsfach und sie hat das Gefühl, dass ihr Musik in der Schule näher gebracht wurde. Mit einer Ausnahme, in dem ein Lehrer den Unterricht nicht nach ihren Vorstellungen gestaltete, hat sie gute Erinnerungen an Musikunterricht in der Zeit vor dem beruflichen Gymnasium. Wichtig war

ihr im Musikunterricht das gemeinsame Musizieren, Musiktheorie und ein abwechslungsreicher Unterricht. Die Nennung von Musiktheorie erstaunt bei den bisherigen Ausführungen. Sie passt auch mit der Spaß-Betonung nicht zusammen. Der theoretische Teil ist mehr aus den Gedanken an die Mitschüler motiviert, die für diesen mehr Motivation zeigen. Dadurch soll der Spaß für alle erlebbar werden:

„Weil ich finde, da hat man halt von beiden Seiten etwas, weil im Musikunterricht sind ja welche denen wo jetzt Theorie besser liegt und die wo jetzt nicht so singen oder nicht so gut Instrument spielen können zum Beispiel [...] es gibt ja welche die total gut singen können und einfach ohne Instrument spielen, damit halt für jeden was dabei ist und damit jeder dann halt nur immer Spaß daran hat.“
(B6)

Die Vorstellung im Unterricht hauptsächlich zu Musizieren, um dabei vor allem Spaß zu erleben, ist bei Jugendlichen, die früher ein Instrument gespielt haben, dies heute aber nicht mehr tun, besonders stark ausgeprägt. Für die aktiv Musizierenden ist diese Vorstellung eher untypisch. Alle Jugendlichen knüpften bei ihren Beschreibungen an die bisherigen Erlebnisse im Musikunterricht an. Die Übernahme von Inhalten in den Wunsch-Musikunterricht am beruflichen Gymnasium erfolgte nur, wenn im Unterricht aktiv musiziert wurde. Theoretische oder geschichtliche Aspekte wurden dann übernommen, wenn sie in direkter Verbindung mit der erlebten Praxis standen. Eine Ausnahme bilden Themen aus dem Gebiet der Populärmusik. Bemerkenswert ist, dass Petra von sich sagt, dass ihr Musik in der Schule näher gebracht wurde und sie Musik in der Schule gleichwertig zur Musik in der Freizeit empfunden hat. Sie war von der erlebten Musikpraxis in der Realschule in starkem Maß intrinsisch motiviert, indem sie Musik der Musik wegen erleben wollte. Es entsteht der Eindruck, dass bei Petra gerade die Schule den entscheidenden Motor für die Beschäftigung mit Musik bildete und ohne die Erfahrungen in der Schule Musik wahrscheinlich stark im rezipierenden Bereich verblieben wäre. Auch wenn sich diese Motivation nahezu ausschließlich auf das Erleben reduziert und Aspekte des Verstehens und Reflektierens fast unberücksichtigt bleiben, ist dieser hohe Stellenwert von Musik in der Sekundarstufe I nur sehr vereinzelt anzutreffen. Gerade die aktiv Musizierenden äußerten eine größere Distanz zur Musik in der Schule. Die Nähe zur Musik empfinden die in der Freizeit musikalisch aktiven Jugendlichen eher aus dem heraus, wie sie sich mit Musik außerhalb der Schule beschäftigen.

Im beruflichen Gymnasium ist der Musikunterricht nicht nach Petras Geschmack. Sie hat das Gefühl, sie „sitzen nur rum“ und die Lehrkraft

beschäftigt sich nur mit jenen Schülern, die gute Instrumentalisten sind. Sie fühlt sich schlechter als die Mitschüler und hat das Gefühl, den hohen Anforderungen nicht gerecht zu werden. Aus Angst vor schlechten Noten, hat sie „gedacht, ja wählst es lieber ab bevor es dein schlechtestes Fach wird“. Stattdessen wird sie in der Jahrgangsstufe I Agrarbiologie besuchen, das sie für ihre berufliche Zukunft als nützlich empfindet. Musik ist ihr in der Schule jetzt nicht mehr so wichtig. Musizieren an sich genügt Petra nicht. Entscheidend ist der empfundene Spaß, den die jetzige Lehrperson bei Petra nicht auslöst. Die musikalische Begeisterung, mit der sie aus der Realschule ins berufliche Gymnasium kam, konnte nicht weitergeführt werden. Petras musikalisches Selbstkonzept hat eine Wendung erfahren, indem sie mit der Form des Musikunterrichts in der jetzigen Schule die eigene Person nicht mehr definieren und nach außen darstellen kann. Diese verhaltenssteuernde Funktion (SPYCHIGER 2007: 16ff.) in der Schule trifft auch auf die anderen beiden Mädchen zu, die Musik nach der Eingangsklasse abgewählt haben.

Musik mit „anderen Ohren“

Von dieser emotionalen Orientierung im Umgang mit Musik unterscheiden sich vor allem die aktiv musizierenden Jungen. Es waren bei der Befragung nur wenige Jungen, die aktiv ein Instrument spielen oder eigene Klänge am PC erzeugen. Bei diesen Jungen waren die Reflexionen über Musikmedizin, Konsum und Gesellschaft besonders auffällig.

„Markus“ (B9, männlich, 17 Jahre) besuchte zuvor eine andere Realschule als „Petra“ und ist jetzt in der Eingangsklasse (11. Klasse) eines ernährungswissenschaftlichen Gymnasiums. Beide Elternteile haben Abitur. Musik ist für Markus Teil des Lebens. Ohne Musik wäre das Leben langweilig, Musik gestaltet sein Leben und ist ein Lebensbegleiter.

„[...] Musik ist einfach so von der Stimmung abhängig wie man gerade so drauf ist und ob man eher etwas Ruhigeres oder eher bisschen etwas Härteres, oder wie man das definieren will, aber also schon, ja, das ist einfach wie so ein Lebensbegleiter, der immer, zum Beispiel jetzt mit dem mp3-Player oder so, der eigentlich immer bei einem ist.“

Er hört alleine viel Musik mit der Stereoanlage, mp3, Plattenspieler und PC. Sein Musikgeschmack liegt im Bereich House, Electro und Techno. Die Songs der Charts und Mainstream lehnt er ab, hört aber morgens SWR3 (Pop/Rock) und gelegentlich Schlager und klassische Klassik. Markus hatte von der dritten bis neunten Klasse Schlagzeugunterricht. Derzeit übt er täglich zu Hause als

DJ mit dem Ziel, in Clubs aufzulegen. Er hat schon bei privaten Partys oder Feten als DJ aufgelegt. Er will selbst bald elektronische Musik erzeugen.

„Die meiste Zeit zu Hause zum Üben, weil es ist ja mindestens so ein bis zwei Stunden am Tag und ja es ist eben, keine Ahnung, die Übung muss irgendwie so drin sein, [...].“

Vielleicht liegt es daran, dass Markus nicht selbst ein Instrument spielt, auf jeden Fall spielt Konzentration auf den Klang für ihn eine besondere Rolle.

„Also bei mir ist es meistens so, wenn ich daheim bin oder daheim Musik mache und da konzentriere ich mich eben halt nur auf die Musik und nur die Musik ist wichtig und nichts Anderes und irgendwie das, keine Ahnung, da wird das, das befriedigt einen so ein bisschen, sagen wir mal so und ja man fühlt sich dann einfach irgendwie wohler [...].“

Wenn er einen Song versteht, dann hat er das Gefühl die „Message“ wahrzunehmen. Für ihn ist dies sehr wichtig, denn ohne dieses Verstehen, könne man die Musik nicht „wirklich so anderen Leuten so herüber bringen“. Dies bezieht sich vor allem auf die Funktion der Musik, die Menschen zum Tanzen anzuregen. Für ihn sind die „Musikwellen, die Schallwellen“ die sich „dann über die Bewegung auf den Körper“ übertragen immer wieder Ausgangspunkt seiner Gedanken. Allerdings reflektiert Markus sehr wohl darüber, dass es auch andere Betrachtungsweisen gibt:

„[...] ich denke, jeder hört Musik irgendwie anders, auf eine andere Art und Weise, zum Beispiel wenn ich jetzt ein Lied höre, dann analysiere ich das irgendwie schon so ein bisschen, was könnte ich jetzt da machen oder halt wie könnte ich da was hinein mixen [...] man nimmt immer alles andere oder vieles verschieden wahr, wenn man wenn man sich irgendwie mehr dafür interessiert und sich mehr dafür beschäftigt [...].“

Musik ist für Markus vor allem Zeit mit sich, Rückzug, Konzentration, Klang. Damit unterscheidet sich Markus von den Jugendlichen, die Musik im Hintergrund laufen lassen, während sie versuchen zu entspannen oder abzuschalten. Dies tut Markus auch, darüber hinaus wendet er sich aber bewusst den Klängen zu und hört, mixed und macht sich seine Gedanken. Diese Art sich Musik zuzuwenden, war in den Interviews ein typisch männliches Phänomen. Lediglich Petra legt gelegentlich auf privaten Partys auf. Bei den Jungen sind es dagegen mehr als die Hälfte, die sich diesen Traum erfüllen oder in einem Fall bald erfüllen wollen.

In der Grundschule war Musik für Markus etwas, dass Spaß gemacht hat. Dort wurde viel gesungen, dies ist ihm in guter Erinnerung geblieben. Die

Erlebnisse aus der Bläserklasse (5. und 6. Klasse), mit viel Musizieren, Tanz und Musik hören, sind sehr positiv. Insgesamt ein Fach, das Spaß gemacht hat. Seine Erinnerungen an den Musikunterricht in der Realschule sind dagegen sehr zentriert auf Musikgeschichte und Textarbeit.

„Eigentlich nicht so wirklich, also, keine Ahnung, Schulmusik oder halt das Fach Musik ist eigentlich eher so historisch [...] aufgebaut. Zum Beispiel in der Realschule war halt immer so Musik ja, was haben wir da immer gemacht, ich glaube Beethoven und so was, haben wir halt so die Geschichte, klar, das ist ja auch interessant, und gehört auch zum Allgemeinwissen irgendwie dazu, aber dass man da vielleicht irgendwie ein bisschen auf die Moderne mehr so zugreift. [...] Auf jeden Fall, wir hätten mehr so praktische Sachen machen sollen und man hat halt viel so Texte und so was so analysiert zum Beispiel Deutsche Nationalhymne oder so was und ja so viel weiß ich auch gar nicht mehr, oh doch, wir haben einmal so einen Tanz gemacht oder so was und ja, und eben auch Musik angehört [...].“

Der Musikunterricht in der Realschule hat Markus wenig bewegt. Über klassische Musik glaubt er etwas gelernt zu haben, aber näher an die Musik hat ihn der Unterricht nicht gebracht. Diese Distanz zur Musik im Musikunterricht zeigt sich bei vielen der befragten Jugendlichen und ist tendenziell mit einer negativen Einstellung zum Fach Musik verbunden. Dies trifft insbesondere auf die Jugendlichen zu, die zuvor ein allgemein bildendes Gymnasium besucht haben.

Für einen Musikunterricht im beruflichen Gymnasium sind ihm „der historische Aspekt“, „wie sich Musik heutzutage anhört und entwickelt“ und „so ja eben die Instrumente kennen lernt und vielleicht Interesse findet“ wichtige Elemente mit dem Ziel, „dass die Schüler halt irgendwie Musik mit anderen Ohren vielleicht irgendwie so aufnehmen und vielleicht auch [...] ein Instrument oder irgendwie [...] da Interesse finden“. Seine Vorstellung von Musikunterricht hebt sich deutlich von seinem Erleben von Spaß ab. Sie ist in einigen Aspekten auf dem Weg zu einer „verständigen Musikpraxis“.

Wie geht Markus mit seinen Überlegungen zum Musikunterricht um? Hat er Wille und Interesse, Musik im beruflichen Gymnasium zu belegen? Hier geben erneut die Erfahrungen aus der Sekundarstufe I den entscheidenden Ausschlag, wenn es um die Wahl von Musik in der Eingangsklasse geht.

„[...] Ich bin zwar noch nicht in Musik, aber ich überlege mir, da hinzugehen, weil Kunst und Musik, das waren so, so die Auswahl, entweder Kunst oder Musik und (...) weil Musik einfach immer so ja eben habe ich so in Erinnerung mehr so historische Sachen, also dass man das ein bisschen, so die Musikgeschichte durchnimmt und die ist mir jetzt nicht so wichtig, wie jetzt zum Beispiel irgendwie, irgendwas kreativ gestalten oder so was wie in Kunst.“

Die Jugendlichen haben vor der Festlegung ihrer Wahlfächer kaum eine Möglichkeit, sich ein Bild von dem angebotenen Musikunterricht am beruflichen Gymnasium zu machen, um die bisher empfundene Selbstnähe dazu ins Verhältnis setzen zu können.

Musizieren in der Schule – Glück und Trauma

„Praktisch ist eben wichtig, weil die Musik an sich praktisch ist und theoretisch nicht funktionieren kann, weil, [...] die Theorie ist zwar wichtig für die Musik, aber ohne die Praxis funktioniert die Musik eben nicht [...].“ (B10)

Musik als Praxis, als herstellende Tätigkeit oder Handlung ist in fast allen Beschreibungen ein zentrales Element des Musikunterrichts nach den Wunschvorstellungen der Jugendlichen. Der Übergang vom rezipierenden und lehrerzentrierten Unterricht zum eigenen Musizieren ist ein Schritt, der einige Selbstüberwindung kostet. Die in vielen Fällen negative Erinnerung daran ist für Jugendliche sehr präsent. Gibt es aus Schülersicht Merkmale gelingenden Musizierens in der Schule? Eine positive Beschreibung scheint aus den Schilderungen der Interviewten kaum möglich zu sein, da die Beschreibungen allgemein gehalten sind. Zudem fiel es den Jugendlichen schwer, die entscheidenden positiven Eigenschaften des Musizierens im Unterricht zu benennen. Die bereits aufgeführten negativen Erfahrungen geben Anlass, nach Zusammenhängen mit anderen Kategorien bei den betroffenen Jugendlichen zu suchen.

„Julia“ (B14, weiblich, 17 Jahre) besuchte zuvor eine Realschule und ist nun in der Eingangsklasse (11. Klasse) eines Wirtschaftsgymnasiums. Ihre Eltern haben Abitur. Früher hat sie Akkordeon gespielt, heute singt sie gerne mit, wenn sie Musik hört. Die Musik (vor allem R&B) und die damit verbundene Message sind ihr sehr wichtig. Techno, Metal und Klassik lehnt sie ab. Sie hört auch gerne russische und türkische Musik aus dem Bereich R&B. Dies kommt von ihrer russischen Herkunft, wie sie sagt. Die starken Rhythmen des R&B dienen ihr zum entspannen und abschalten. Schule ist für sie ein Ort, an

dem die Themen vorgegeben werden und deshalb beschränkt sich Musik auf ihre Freizeit, denn dort kann sie hören, was sie will. Im beruflichen Gymnasium hat sie Kunst gewählt, weil sie in Kunst sehr gut ist und dort auch sehr gute Noten bekommt. Mit Musik in der Schule verbindet sie insbesondere das Vorsingen vor der Klasse:

„[...] also mir ist so was echt peinlich und ich fand es nicht gut, also dann später hat ein Lehrer uns auch die Möglichkeit gegeben, nach der Stunde, wenn die Schüler draußen sind, dann vorzusingen, dann ist es auch einfacher für einen, dann ist man nicht so nervös.“ (B14)

Die negativen Erinnerungen sind für Julia sehr präsent, insgesamt sind ihre Erinnerungen eher allgemein aber doch positiv. Die Erfahrung des Vorsingens rückt dabei ganz in den Hintergrund und die Erinnerungen an die Erlebnisse des Musikunterrichts geben ein oberflächliches Bild von diesem Fach. Wie sie sagt, wurde ihr Musik näher gebracht, aber auf einer „neutralen“ Grundlage.

Im beruflichen Gymnasium findet sie Musik ein gutes Angebot für interessierte Jugendliche. Wenn sie selbst in Musik wäre, würde sie gerne mit Instrumenten Musik machen, sich über Musikrichtungen eine Meinung bilden und damit „die Dinge mit anderen, also durch eine andere Sicht sehen“ (B14).

Negative oder traumatische Erlebnisse in Bezug auf Musizieren sind keine Kriterien, die bei den Schülern generell zur Ablehnung von Musik in der Schule führen. Der Wunsch, trotz dieser Erlebnisse in der Schule gerne musizieren zu wollen, war bei fast allen Jugendlichen vorhanden. Ein großer Teil wünscht sich eine musikalische Praxis in der Schule, die an den eigenen Musikpräferenzen anknüpft und neue Horizonte eröffnet. Dabei spielen Aspekte der Musiktheorie und Musikgeschichte eine maßgebliche Rolle. Entscheidend ist für die meisten Jugendlichen der Bezug zu ihrer persönlichen musikalischen Lebenswelt. Dies wird an den Jugendlichen deutlich, die negative oder traumatische Erlebnisse in Bezug auf Musizieren geäußert haben und einen Musikunterricht erlebt haben, der ausschließlich musikgeschichtliche und musiktheoretische Inhalte außerhalb der persönlichen Interessen der Jugendlichen thematisierte.

Musikunterricht – Jugendkultur – Identität

Ein großer Teil der befragten Jugendlichen erlebt ihre jetzige Schule als weitgehend frei von Musik. Musik spielt sich fast ausschließlich außerhalb der Schule ab und steht oft als Kontrast zum lernstofforientierten Schulalltag. Die Vorstellung, dass die in der Freizeit konsumierte Musik Gegenstand des Schulalltags im Unterricht sein könnte, erzeugt eher ablehnende Gefühle. Eine

Identifikation mit Musik in der Schule findet nicht statt und wird auch nicht gewünscht. Damit verbunden ist meistens eine starke Präferenz für Hip-Hop und R&B sowie eine Ablehnung gegenüber klassischer Musik und Volksmusik. Der eigene Musikgeschmack steht im Kontrast zum erlebten Musikunterricht der Sekundarstufe I und in der Grundschule. Die von Dieter BAACKE aufgeführte Distanzierung durch die gelebte Jugendkultur und damit verbundene musikalische Selbstsozialisation, wird von den Jugendlichen teils bewusst, teils als intuitive Konsequenz ihrer Distanz zum schulischen Alltag gelebt (BAACKE 2007). Sie ist weitgehend unabhängig vom Umfang der musikalischen Aktivität in der Freizeit, sondern vor allem geprägt von negativen Erfahrungen in der Sekundarstufe I. Diese beziehen sich auf einen rezipierenden Unterricht mit überwiegend musikgeschichtlichen und musiktheoretischen Inhalten (in wenigen Fällen in Kombination mit traumatischen Erlebnissen beim Vorsingen oder Instrumentalspiel). Die Erlebnisse scheinen eine Trennung von akademischem (ROST et al. 2002) und musikalischem (SPYCHIGER 2007) Selbstkonzept mit sich zu bringen, indem diese Jugendlichen Musik vollständig aus der Schule heraus nehmen. Eine solche Trennung und damit verbundene Abkehr von Musik im pädagogischen Raum wird als weitgehend endgültig empfunden. Die persönlichen Vorstellungen von Musikunterricht stehen eher als Utopie neben der empfundenen Schulrealität. Die Befunde passen zu dem von Heinz REINDERS dargestellten Typus der Segregation (REINDERS 2006: 237) sowie den Folgen identitätskonstituierender Konflikte und der damit verbundenen Grenzziehung in der Identitätsbildung durch den erlebten Musikunterricht (KAISER 2008).

„Marco“ (B17, männlich, 18 Jahre) besuchte nach der Hauptschule die Berufsfachschule und ist jetzt in der Eingangsklasse (11. Klasse) eines Wirtschaftsgymnasiums. Die Mutter hat Abitur, der Vater mittleren Bildungsabschluss. Marco hat kein Interesse für DJing, spielt kein Instrument, würde gerne Schlagzeug oder E-Gitarre lernen. In seiner Freizeit tanzt er gerne (früher in einer Gruppe, heute nur alleine) und sagt von sich, dass er ohne Musik nicht leben könne. Er hört Hip-Hop und Rock. Klassik, Metal, Volksmusik und Techno lehnt er ab. Bevor jedoch keine Musik läuft, hört er diese lieber als keine. In der jetzigen Schule nimmt er Musik nur an Weihnachten wahr, wenn die Lehrer in der Pause etwas vorsingen. Er vermisst Musik in der Schule nicht, sondern ist froh, dass es in der Schule keinen Pflicht-Musikunterricht gibt.

„Es war mir viel zu langweilig einfach. Mich hat es nicht interessiert. Klassische Musik, die ganzen Themen über Mozart und so was, das hat mich einfach nicht interessiert [...] wie in der Grundschule und an einem normalen Gymnasium ist es ja auch so, dass, also an einem allgemeinen Gymnasium, machen die ja auch nichts außer Theorie, ja.“ (B17)

Die Fixierung auf den erlebten Musikunterricht, die damit verbundene Distanz und die Einstellung, dass sich diese Erfahrungen in der jetzigen Schule nur wiederholen würden, spiegeln sich in der Wahlentscheidung wider:

B17: „Das [Musikunterricht] ist ja hier ein Wahlfach. Also ich find's nicht so wichtig, deswegen hab ich es ja auch nicht gewählt“

I: „Und wenn jetzt der Musikunterricht so wäre wie du ihn vorhin beschrieben hast? [...]“

B17: „Also auch wenn es ein Wahlfach wäre, würde ich, dann denke ich schon, würde ich es trotzdem wählen. Wenn es echt so wäre, dass man da selber spielen kann und das erlernen kann [...], da würde ich das schon wählen.“

Die Jugendlichen haben in meisten Fällen keine Vorstellungen, wie und was im Musikunterricht in ihrer jetzigen Schule geschieht. Eine Änderung der Einstellung gab es bei wenigen Schülern. Diese wurden von der Schulleitung, der Lehrkraft für Musik oder von Mitschülern über Inhalte und Arbeitsweisen des Musikunterrichts informiert. Damit wird auch die enge Beziehung von Interesse und intrinsischer Motivation deutlich. Das bedeutet, für die Wahlentscheidung sind positive Emotionen und Einstellungen der Jugendlichen Musikunterricht gegenüber nötig, sie müssen diesen für sich als persönlich bedeutsam erachten. Diese Voraussetzungen sind kein Fixum, sondern verändern sich durch das vermittelte Bild von Musikunterricht im beruflichen Gymnasium.

Musikpädagogische Konsequenzen

Für Jugendliche in beruflichen Gymnasien ist Musik ein wesentliches Element ihrer Lebensgestaltung. Der Umgang mit Musik prägt nachhaltig die Einstellung zur Institution Schule insgesamt. Viele Jugendliche wollen Musik in der Schule lernen. Je fremder ihnen die Musik des erlebten Musikunterrichts war, desto mehr beschränkt sich dieser Wunsch auf die persönlich präferierte Musik. Diese Grenzziehung (KAISER 2008) wird von vielen Jugendlichen vollzogen. Die resultierende, ablehnende Haltung der Jugendlichen gegenüber Musikunterricht veranlasst Schulleitungen in Zeiten von Lehrermangel und Engpässen im Deputat, das Angebot „Musikunterricht“

zu streichen.

Der Bildungsplan für berufliche Gymnasien (MINISTERIUM 2004) ermöglicht einen Musikunterricht, der an jugendlichen Lebenswelten anknüpft. Je mehr sich Jugendliche jugendkulturell engagieren, desto stärker war dies ein wesentliches Element für die Bereitschaft, Musikunterricht als Wahlfach in der Sekundarstufe II zu wählen. Die Wünsche der Jugendlichen beziehen sich auf alle drei Perspektiven des Bildungsplans („Musik erleben, „Musik verstehen“ und „Musik reflektieren“). Der Wunsch, tendenziell in der Perspektive des Erlebens zu verweilen, war bei vielen Jugendlichen sehr ausgeprägt. Musik verstehen und reflektieren wurden oft nur dann akzeptiert oder gewünscht, wenn das Erleben zentrales Element des Unterrichts blieb. Die Gestaltung des Unterrichts im Sinne des Bildungsplans und eine Ausrichtung an den Wünschen der Jugendlichen erfordert eine hohe Flexibilität. Sie ist stark von den Medien abhängig, da sich der Einfluss dieser in der verwendeten Musik und damit in den Vorstellungen der Jugendlichen von Musikunterricht zeigt. Jugendkulturelle Inhalte des Musikunterrichts mit identitätsstiftender Funktion werden damit vergänglicher und zerstörbarer (FERCHHOFF 2007: 377). Dies fordert von den Lehrkräften, selbst erworbene Kompetenzen von Jugendlichen „als kulturelle Experten“ (RHEIN et al. 2006: 565) zu nutzen, eine Einbeziehung von deren Lebenswelten, sowie die Berücksichtigung von Freude am Musizieren in einem anspruchsvollen Musikunterricht mit heterogenem Schülerklientel. Eine Herausforderung, für die es notwendig ist, sich mit den Sichtweisen der Jugendlichen zu befassen.

LITERATURVERZEICHNIS

- BAACKE, D. 2007. *Jugend und Jugendkulturen: Darstellung und Deutung*. 5. Auflage. Jugendforschung. Weinheim: Juventa-Verlag.
- BASTIAN, H. G. 2000/2002. *Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. 3. Auflage. Mainz: Schott.
- BLANCHARD, M. 2009. *Musikalische Sozialisation Jugendlicher - untersucht am Beispiel von Schülern der Sekundarstufe I*. http://opus.bsz-bw.de/phfr/volltexte/2009/114/pdf/Zula_Blanchard_neu.pdf. Letzter Zugriff am 15. Mai 2011.

- BRUNNER, G. 2007. *Was ist guter Musikunterricht? Aus der Sicht von Lehrern, Schülern und Eltern*. http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/mathematik/gym/fb1/modul7/unterricht/merkmale/guter_unterricht_2_1.ppt. Letzter Zugriff am 15. Mai 2011.
- DANIELS, Z. 2008. *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Berlin, Univ., Diss.- Potsdam, 2004. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie 69. Münster: Waxmann.
- DECI, E. L., and R. M. RYAN, eds. 2004. *Handbook of self-determination research*. Soft cover ed. Rochester, NY: Univ. of Rochester Press.
- . 2004. „Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective“. In *Handbook of self-determination research*, ed. Edward L. Deci and Richard M. Ryan. Rochester, NY: Univ. of Rochester Press. 3–33.
- DENZIN, N. K. 2009. „Symbolischer Interaktionismus“. In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, ed. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke, 136–50. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- DICKHÄUSER, O., and J. STIENSMEIER-PELSTER. 2003. „Gender differences in choice of computer courses: Applying an expectancy-value model“. In *Social Psychology of Education*, no. 6: 173–89.
- DIEKMANN, A. 2009. *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 20. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- DIMBATH, O. 2003. *Entscheidungen in der individualisierten Gesellschaft: Eine empirische Untersuchung zur Berufswahl in der fortgeschrittenen Moderne*. Univ., Diss. u.d.T. Der Prozeß der Berufswahl unter Maßgaben der Theorie der reflexiven Modernisierung. München, 2002. 1. Auflage. Studien zur Sozialwissenschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- FEND, H. 1997. *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz: Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. 1. Auflage. Huber Psychologie Forschung. Bern: Huber.
- . 2003. *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- . 2009. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FERCHHOFF, W. 2007. *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert: Lebensformen und Lebensstile*. 3. Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GAUL, M. 2009. *Musikunterricht aus Schülersicht: Eine empirische Studie an Grundschulen*. Schott Campus. Mainz: Schott Music.
- HACHMEISTER, C.-D., M. E. HARDE, M. F. LANGER (eds.) 2007. *Einflussfaktoren der Studienentscheidung - Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG*. http://www.che.de/downloads/Einfluss_auf_Studienentscheidung_AP95.pdf. Letzter Zugriff am 14. Februar 2010.
- HARNITZ, M. 2002. „Musikalische Identität Jugendlicher und Konflikte im Musikunterricht: Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I“. In *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen: Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*, ed. Jens Heim. Weinheim: Juventa-Verlag. 181–94.
- KAISER, H. J. 2002. „Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, no. Mai: 1–13. <http://home.arcor.de/zfkm/kaiser2.pdf> Letzter Zugriff am 15. Mai 2011.
- . 2008. „Kulturelle Identität als Grenzerfahrung“. In *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*: 45–53. <http://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf>. Letzter Zugriff am 15. Mai 2011.
- KÖLLER, O., ed. 2004. *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA - eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske und Budrich.
- KUCKARTZ, U. 2009. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KUCKARTZ, U., T. Dresing, S. Rädiker, C. Stefer. 2008. *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LAND BADEN-WÜRTTEMBERG 2009. *Verordnung des Kultusministeriums über die Aufnahme in die beruflichen Gymnasien der dreijährigen Aufbauform: BerSchulGym3V BW*.

- . 2009. *Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983: SchG. (30. Juli 2009).*
- LEHMANN-WERMSE, A. 2002. „Vom Verschwinden der Jungen aus der Musikdidaktik“. In *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, no. Mai: 1–21. <http://home.arcor.de/zfkm/lehmannw1.pdf>. Letzter Zugriff am 15. Mai 2011.
- MAAZ, K. 2006. *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MAAZ, K., P.-H. CHANG, and O. KÖLLER. 2004. „Führt institutionelle Vielfalt zur Öffnung im Bildungssystem? Sozialer Hintergrund und kognitive Grundfähigkeiten der Schülerschaft an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien“. In *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA - eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*, ed. Olaf Köller. Opladen: Leske und Budrich. 153–203.
- MATT, E. 2009. „Darstellung qualitativer Forschung“. In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, ed. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, and Ines Steinke, 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. 578–87.
- MAX-PLANCK-GESELLSCHAFT. 2010. „*Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungem Erwachsenenalter*“ (BIJU). <http://www.biju.mpg.de/biju/index.html>. Letzter Zugriff am 14. Februar 2010.
- MAYRING, P. 2008. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 10. Auflage. Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- MEAD, G. H. 2000. *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. 29th pr. Works of George Herbert Mead George Herbert Mead ; Vol. 1. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- MERTENS, H. 2009. „Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion“. In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, ed. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. 286–299.

- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG, ed. 2008. *Verordnung über die Jahrgangsstufen sowie über die Abiturprüfung an beruflichen Gymnasien: Abiturverordnung berufliche Gymnasien - BGVO*. 17. Februar 2008.
- . 2004. LEHRPLANHEFTE REIHE I Nr. 27. Bildungsplan für das berufliche Gymnasium der sechs- und dreijährigen Aufbauform Band 1 Allgemeine Fächer, Aufgabenfeld I Heft 11 Musik.
- MOSCHNER, B., O. DICKHÄUSER. 2006. „Selbstkonzept“. In *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, ed. Detlef H. Rost. 3. Auflage. Weinheim: Beltz PVU. 685–92.
- REINDERS, H. 2006. *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit: Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz*. Münster: Waxmann.
- RHEIN, S., R. MÜLLER. 2006. „Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher. Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, no. 4: 551–68.
- RHEINBERG, F. 2008. *Motivation*. 7. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- ROST, D. H., ed. 2006. *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz PVU.
- ROST, D. H., Sparfeldt, and J. R. Sparfeldt. 2002. „Facetten des schulischen Selbstkonzepts. Ein Verfahren zur Messung des differenziellen Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter)“. *Diagnostica* 48: 130–40.
- SCHIEFELE, U. 2009. „Motivation“. In *Pädagogische Psychologie*, ed. Elke Wild and Jens Möller. Berlin, Heidelberg: Springer. 151–77.
- SCHMIDT, C. 2009. „Analyse von Leitfadeninterviews“. In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, ed. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. 447–68.
- . 2010. „Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews“. In *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, ed. Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel, Heike Boller, Sophia Richter. 3. Auflage. Juventa-Handbuch. Weinheim: Juventa-Verlage. 473–86.

- SPYCHIGER, M. B. 2007. „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. In *Diskussion Musikpädagogik*, no. 33: 9–20.
- SPYCHIGER, M. B., L. Gruber, and F. Olbertz. *Musical Self-Concept Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses*. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20934/urn_nbn_fi_jyu-2009411322.pdf. Letzter Zugriff am 11. März 2010.
- STÅLHAMMAR, B. 2004. „Music – Their Lives: The experience of music and view of music of a number of Swedish and English young people“. In *Action, Criticism and Theory for Music Education*, no. Volume 3, No. 2. http://act.maydaygroup.org/articles/Stalhammar3_2.pdf. Letzter Zugriff am 15. Mai 2011.
- . 2006. *Musical identities and music education*. Aachen: Shaker.
- STIFTUNG JEDEM KIND EIN INSTRUMENT. *Jedem Kind ein Instrument - Die kulturelle Bildungsinitiative zum Programm der Kulturhauptstadt Europas - Programm*. <http://www.jedemkind.de/programm/home.php>. Letzter Zugriff am 18. März 2010.
- VONDERAU, J. 2007. *Guter Musikunterricht in der Sekundarstufe aus Sicht der Eltern: Wissenschaftliche Hausarbeit*, Pädagogische Hochschule Freiburg.
- WITZEL, A. 2008. *Das problemzentrierte Interview*. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1132/2520>. Letzter Zugriff am 13. Juli 2010.

Philipp Ahner
Seminar für Didaktik und Lehrerbildung
St. Longinusstr. 3
D-88250 Weingarten
E-Mail: ahner@seminar-weingarten.de

PHILIPP AHNER

Choosing Music in Secondary Education

SUMMARY

In the last three years before the “Abitur” (A-level) young people in Baden-Württemberg increasingly have to decide whether to choose additional music lessons on a voluntary basis or to enjoy more leisure time. Vocational secondary schools are expanding strongly and music lessons are only offered as optional subjects in addition to the compulsory curriculum. So far research has not dealt with the question which attitudes and experiences influence the decision to choose music in secondary education.

In the first part this article examines on a broader level different approaches to attitudes and experiences of young people. Important aspects that help in understanding the decision of young people to opt for music are derived from findings of the research of self-concepts as well as from motivational psychology and behavioural science.

The actual decisions of students were recorded based on a survey in the district of Tübingen in the school year 2009/2010. The results are disillusioning: only one third of the vocational secondary schools offer music lessons. A majority of students in vocational secondary schools don't have the possibility to enrol for optional music lessons. Students attending schools that offer music lessons accept the offer to varying extents.

A survey based on 25 structured interviews with students of vocational secondary schools that offer music lessons found important data to help understand the situation from the viewpoint of young people. The interviews were evaluated with a systematic, rule guided qualitative text analysis that showed a differentiated result: music and music lessons are of great importance for young people in secondary education. The decision for or against music lessons at school depends on many factors. Even small changes in the framework conditions or particularly memorable experience lead to different decisions. Experiences made in former schools as well as the current situation inside and outside school play an important role.

The curriculum for vocational secondary schools offers a considerable scope for music-related educational consequences. High standards are set for music teachers based on the fact that they have to integrate the youth cultural knowledge of their students, that they have sophisticated and demanding

classes and that they want to pass on the pleasure of making music to a heterogeneous student body. Therefore it is necessary to deal with the students' perceptions and views.